



Doi: 10.4025/7cih.pphuem.740

O USO DA “TEORIA FUNDAMENTADA” PARA ENTENDER AS APROPRIAÇÕES DE ALUNOS SOBRE A HISTÓRIA DE LONDRINA – PR

Márcia Elisa Teté Ramos
(Universidade Estadual de Londrina)

Resumo. Apresenta-se as técnicas vinculadas à “teoria fundamentada” (*Grounded theory*) para apreender as apropriações que alunos do Ensino Médio fazem sobre a história de Londrina – PR. A pesquisa dividiu-se em três fases: 1) estudo exploratório, quando foi utilizada a técnica de Grupos Focais e de *brainstorming* (chuva de ideias); 2) estudo piloto, com questionário semiestruturado através de plataforma *survey*, junto aos alunos e também a técnica de “história hipotética” e 3) estudo principal, onde se explora reportagens, uma da revista *Veja* e outras duas do *Jornal de Londrina* sobre a cidade de Londrina, sendo que a primeira reportagem fala da “imigração inglesa” de Londrina e as outras duas, contrapõem dois pesquisadores e um jornalista sobre o “vazio demográfico” no início da colonização da região. Por intermédio destas técnicas de pesquisa aproximadas da pesquisa etnográfica, o referido estudo concluiu que existe a tendência de os alunos pensarem que a cidade de Londrina foi formada por “pioneiros”, ou seja, alguns homens considerados heróis, desbravadores, empreendedores e corajosos, desta forma, excluindo outros grupos da história da cidade. E ainda: permanece a ideia de que na região não habitava nenhum grupo humano antes da colonização. Nesta comunicação, em especial, procura-se destacar a “teoria fundamentada” como possibilidade de fornecer dados para empreender as categorizações e as análises que sustentam este tipo pesquisa voltada para o ensino e aprendizado histórico.

Palavras-chave: Apropriações; Cidade; Ensino Médio; Teoria fundamentada; Metodologia.

Conforme preocupações levantadas com meu trabalho como professora de Metodologia e Prática de Ensino de História na Universidade Estadual de Londrina, também professora do programa de pós-graduação em História Social (linha de pesquisa História e Ensino), assim como coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de História no Ensino Médio em 2013, resolvi em meu pós-doutoramento¹ tratar das representações de alunos do Ensino Médio sobre as narrativas históricas narradas em uma cidade no caso, Londrina (Paraná).

No presente texto, procuro me ater nas metodologias utilizadas na pesquisa, que configuram o que se chama de “teoria fundamentada” (*Grounded theory*). A pesquisa divide-

¹ Sob supervisão da Prof^a Dr^a Katia Maria Abud

se em três fases: 1) estudo exploratório, quando foi utilizada a técnica de Grupos Focais e de *brainstorming* (chuva de ideias), realizado no segundo semestre de 2014, com os 3ºs anos, ou seja, alunos de 17 a 19 anos; 2) estudo piloto, com a técnica de “história hipotética”, parcialmente realizado no primeiro semestre de 2015 e 3) estudo principal, com questionário semiestruturado através de plataforma *survey* com uso de duas reportagens (revista Veja e Jornal de Londrina) sobre a cidade de Londrina junto aos alunos, que está sendo realizado no momento da escrita deste texto.

Para a efetivação da proposta de levantamento das protonarrativas dos alunos, há que demarcar que a pesquisa que se apresenta é *próxima* à pesquisa etnográfica. Destaco a proximidade com a pesquisa etnográfica, pois esta exige uma imersão do pesquisador por longo prazo no campo de pesquisa, o que é problemático e invasivo quando se trata da escola com suas rotinas e burocracias. A pesquisa pode ser denominada Estudo de Caso, do tipo etnográfica, pois se refere a uma unidade social, que neste estudo, são os alunos em sala de aula: “Trata-se de uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real” (MARTINS; THEÓFILO, 2009, p.61). Uma pesquisa próxima ao etnográfico engloba diversos tipos de metodologias, pois é na trajetória de pesquisa que vai se pensando e selecionando metodologias, temas e grupo de sujeitos a serem investigados, que possam dar conta do objetivo da mesma. O fato de ter diferentes técnicas combinadas para colhimento dos dados e evidências permite uma triangulação de resultados com um grau mais “confiável”, “plausível” ou “consistente”. É também no processo da pesquisa que vai se criando categorias de análise partindo das respostas, depoimentos, conversas dos alunos, o que é chamado por muitos pesquisadores de *Grounded Theory*: “A Grounded Theory, GT, visa desenvolver uma teoria sobre a realidade que se está investigando – nesta situação de Estudo de Caso –, a partir de dados coletados pelo pesquisador, sem considerar hipóteses preconcebidas” (MARTINS; THEÓFILO, 2009, p.62). Vai-se construindo a teoria à medida que a pesquisa se desenvolve, segundo os dados obtidos, categorização de dados e saturação teórica: “Dessa maneira, o pesquisador coleta, codifica e analisa seus dados. Com base na análise dos primeiros casos², decide qual o próximo dado a coletar e onde encontrá-lo. Na medida em que o pesquisador compara vários casos, a teoria vai emergindo” (MARTINS; THEÓFILO, 2009, p.77). Uma teoria considerada “substantiva”, ou seja, aquela que representa o mais próximo possível da

² Os autores referem-se a diversos tipos de estudos, coletas, dados, grupos.

realidade dos sujeitos da pesquisa, e, “saturada”, quando nenhum dado adicional contribuirá mais para a compreensão do fenômeno (MARTINS; THEÓFILO, 2009, p.76-77).

Na primeira fase desta pesquisa optamos pela técnica de Grupos Focais, isto é, a entrevista focalizada de grupo. A escolha pelo Grupo Focal se deve à necessidade de maximizar a coleta de dados, mas também se coaduna com a perspectiva de que tal metodologia fomenta o debate, a interação entre os envolvidos (pesquisadora, professor e alunos-respondentes), revelando convergências e conflitos de ideias e assim, possibilitando o levantamento de questões não-previstas para o estudo posterior. As perguntas destinadas aos alunos nesta pesquisa configuram-se uma estratégia de direcionar uma forma de conhecimento situacional, ou seja, ao aluno “...pede-se que pense em determinado recorte da realidade que se apresenta e que procure uma posição ou ponto de vista em relação a ela” (EDWARDS, 1997, p.24). Desta forma, a pergunta prioriza as vivências dos alunos, a significação de uma realidade, aos usos e sistemas valorativos que possuem, e não às definições abstratas pré-teorizadas.

A técnica de Grupo Focal requer um moderador que guia cada grupo – de aproximadamente 10 a 15 pessoas – em uma discussão que tem por objetivo revelar experiências, sentimentos, atitudes, percepções, preferências. Os grupos são formados com participantes que têm características em comum e são incentivados pelo moderador a conversarem entre si, trocando experiências e interagindo ideias, sentimentos, valores, dificuldades, etc. O papel do moderador-entrevistador é de elaborar um roteiro de discussão, elucidar ao grupo o propósito da pesquisa, identificar como utilizará as informações, promover a participação de todos sem interferir, evitar a dispersão dos objetivos da discussão e a monopolização de alguns participantes sobre outros e registrar a discussão fenômeno (MARTINS; THEÓFILO, 2009).

Nesta fase, participaram da pesquisa 64 alunos (42 rapazes e 22 moças) do Ensino Médio na faixa etária de 14-19 anos. Estes alunos não se encontravam no espaço escolar, mas no museu, o que não exclui o fato de que estavam em uma *situação escolar*, na medida em que se apresentava uma atividade extraescolar, mas com finalidades didático-pedagógicas. Como qualquer *situação escolar*, a visita ao museu compreendeu uma série de “rotinas” em que os sujeitos escolares, professor e alunos – e no caso, também a pesquisadora –, dispõem intenções, objetivos e noções de forma interativa. Em situação escolar, os sujeitos “constroem coletivamente um conjunto de conhecimentos” partindo da mobilização de conhecimentos

prévios (EDWARDS, 1997, p.55), ou seja, nunca há um “ponto de partida absoluto” para a construção do conhecimento (EDWARDS, 1997, p.52). Deste modo, a técnica de Grupos Focais acentuou as características próprias da situação escolar no espaço museal.

O interesse por essa temática de pesquisa – representações sobre a história narrada no espaço citadino – fundamenta-se na perspectiva de que o uso e construção do espaço tem uma linguagem própria baseada nas relações sociais que por sua vez são relações de poder (denominada comunicação proxêmica). Argumentam Sônia Regina Miranda e Joan Pagés Blanch que em nível mundial a cidade vem sendo tematizada no debate educacional, “como um lócus múltiplo, plural e permanente, passível de reinterpretação e ressignificação nos mais diferentes territórios e experiências sociais” (MIRANDA; BLANCH. 2013, p.63). Por isso mesmo, seria interessante “a interpelação dos sentidos e consciência histórica que pode ser ativada a partir da experiência com a pluralidade urbana efetiva” (MIRANDA; BLANCH. 2013, p. 66). Se considerarmos o que Goodson entende como, no campo do currículo, “reconceptualização alargada dos estudos que o tomam como objecto de análise” (GOODSON, 2001, p.52), como material que é elaborado e processado em uma diversidade de áreas e níveis, na prescrição, na prática, no discurso (GOODSON, 1995, p.187), a cidade de Londrina seria um currículo, ou seja, um espaço em que se percebem ou se aprendem determinados saberes históricos sobre a cidade, tanto pelos seus indícios, vestígios, como pelos seus monumentos e Museu. No caso de Londrina, esta possui vários “marcos visuais”, que seriam “chaves de identidade”, para a “construção mental da forma urbana” (BARROS, 2012, p.97), e mais do que isso, da história da cidade.

Ao lançar a pergunta *Onde mais, além do Museu, se conta a história da cidade?*, os alunos recorreram aos conhecimentos ligados ao cotidiano, às suas vivências, às mensagens ouvidas em diversas esferas, “vistas” na cidade e também apreendidas no processo de escolarização. A metodologia do Grupo Focal fomentou estas associações para a construção do conhecimento, na medida em que seu objetivo “é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem” ultrapassando os sentidos ou representações de natureza individual (BAUER; GASKELL, 2008, p. 75).

Neste sentido, o espaço museal, lugar em que foi realizada a discussão dos Grupos Focais serviu ao propósito de *dispositivo de evocação*. A exposição permanente do Museu Histórico de Londrina é propícia para se compreender como se constrói uma narrativa histórica e como se pode realizar uma crítica em relação a esta narrativa. Este museu narra a

história de Londrina, cidade relativamente jovem – 80 anos –, considerando desde o período anterior à colonização quando os indígenas Kaingáng, Guarani e Xetá aqui habitavam, até a contemporaneidade, com as primeiras indústrias (em especial, do café) que se estabeleceram na região. Sua exposição permanente comporta cenários como, por exemplo: “venda”, “cozinha”, “indústria”, “imprensa” (jornal), “alfaiataria”, etc. Tais cenários procuram reproduzir o ambiente do passado, procurando criar uma empatia no público, o que de fato acontece. Os artefatos indígenas ocupam um espaço mínimo, sendo que se encontram não propriamente na sala de exposição principal, mas em uma espécie de *hall* de entrada, como se se estivesse “fora” da história³. A exposição culmina na indústria de café solúvel, destacando determinada marca.

Ao final da “visita” ao Museu, solicitei que preenchessem rapidamente um folheto com o desenho de um círculo ao meio com a palavra “Londrina” e cinco hastes que ligavam a cinco círculos. Nestes cinco círculos pedi que escrevessem as palavras que associavam com a palavra central. Esta é a técnica de “chuva de ideias” (*brainstorming*), que embora simples, permite respostas espontâneas e sem o filtro da reflexão aprofundada.

Desenvolvi também junto aos alunos (35 responderam), em sala de aula, a técnica da “história hipotética” influenciada pelo trabalho de Dayana de Souza (2012). Contudo, dois meses depois da visita ao Museu, com a mesma escola e professor-titular, mas com turmas diferentes. Quis saber se sob uma técnica diferente e com estudantes diferentes teria resultados parecidos, ou seja, uma tendência de se pensar a história da cidade pelo viés “oficial”. Isso me daria base para a etapa final do trabalho com as reportagens da revista e do jornal, que exigirá mais análise/interpretação histórica dos alunos através das evidências.

Inseri uma propaganda da Companhia de Terras Norte do Paraná veiculada em um jornal, mostrando uma grande figueira derrubada e dois homens ao lado. A propaganda exalta a terra fértil e a possibilidade de enriquecimento na região. A partir da propaganda fiz a seguinte consideração: “*José e Dália viram uma propaganda da Companhia de Terras Norte do Paraná no jornal "O Estado de São Paulo" de abril de 1934 (abaixo) e resolveram vir para a região de Londrina com dois filhos, um de 10 anos e outro de 14 anos. Porém, não tinham dinheiro para comprar um lote de terras, e assim, vieram como trabalhadores*”. A partir desta consideração realizei a seguinte questão: “*Imagine o que aconteceu com eles quando chegaram e descreva abaixo*” e subdividi em 10 questões: 1) *O que encontraram ou*

³ Este modo de representar o indígena como sujeito anistórico foi reconhecido pelos últimos diretores do MHL.

viram quando chegaram a Londrina?; 2) O que fizeram logo ao chegar na cidade?; 3) Em que eles foram trabalhar? José e Dália tinham trabalhos diferentes?; 4) O que faziam os filhos?; 5) Encontraram o que a propaganda anunciava?; 6) Porque saíram de onde estavam?; 7) Se ficavam doentes como se tratavam? 8) Como se divertiam?; 9) Quando chegaram em Londrina o que mais desejavam José e Dália? 10) Quem eram seus vizinhos e amigos em Londrina? De quais regiões vieram?

Com esta atividade, pretendi fazer com que o aluno recorresse à imaginação histórica, ou seja, que levantasse hipóteses sobre como seria a vida de pessoas de determinada época e lugar. Mesmo os historiadores mais tradicionais entendem que não há como retratar a história como esta realmente aconteceu e que embora o ponto de partida sejam as fontes históricas, há que interpretar estas fontes para além do que elas indicam. Em última instância, não há como ter acesso ao que ocorreu, mas sim em relação aquilo que poderia ter acontecido (COLLINGWOOD, 1994, p.299). O que não significa que a “imaginação” é ficção, mas que a história, privada da imaginação, só pode fornecer informação. As hipóteses sobre o que aconteceu ocorrem em acordo com a plausibilidade histórica, o que Collingwood denomina de “interpolação”. A atividade solicitada ao aluno é essa “interpolação”, ou seja, a partir do que ele já tem como conhecimento prévio, conteúdos substantivos e conceitos estruturais da história, obtidos pela escolarização ou pela pedagogia informal (família, amigos, mídia, etc.), indaguei o que ele poderia falar sobre história de Londrina, construindo ele mesmo uma história hipotética com o auxílio do questionário. Desta forma, o aluno utilizaria a imaginação histórica, que traduzindo, seria levantar hipóteses sobre o que aconteceu em Londrina em determinada época e com determinados sujeitos situados historicamente, e para isso, recorreria à sua memória. A “interpolação” parte das fontes – aqui, nossos alunos partem do que sabem/lembram sobre a história de Londrina e da propaganda da Companhia de Terras Norte do Paraná que introduzi no enunciado –, e assim os alunos constroem uma história plausível segundo seus conhecimentos e/ou associações, preenchendo as lacunas através de sua imaginação/memória⁴. Ainda com a afirmação: "História não significa saber que eventos se seguiram a quê. Significa transportar-se para o interior da cabeça das outras pessoas, observando, nessa situação através dos seus olhos, e pensar por si mesmo se a forma que a

⁴ Mesmo crianças dos anos iniciais de escolarização, podem ser incitadas a usar a interpolação com as questões propostas por Hilary Cooper: O que eu sei sobre isso (objeto, pessoa ou fato)? O que posso imaginar sobre isso? Onde posso saber mais sobre isso? Desta forma, em um primeiro momento recorre-se ao conhecimento prévio, no segundo momento, às hipóteses, o que estamos chamando de imaginação histórica, e enfim, onde pesquisar mais sobre a temática (COOPER, 2012, p.34).

mesma foi abordada era o caminho certo" (COLLINGWOOD, 2002, p. 57-58 apud ARRAIS, 2009, p. 5), Collingwood nos reporta à empatia histórica. Peter Lee diz que poderíamos substituir a palavra "empatia" por "compreensão". Mais precisamente: "compreensão histórica", que não é um sentimento, "Embora envolva o reconhecimento de que as pessoas possuem sentimentos" (LEE, 2003, p. 20). A empatia histórica remete à compreensão contextualizada do Outro que viveu no passado, mas também do Outro que vive no presente e predispõe a problematização e contextualização do Eu inserido no mundo e na interação com outros. Porém, mais do que se colocar no lugar do Outro, com a empatia "a nossa compreensão histórica vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados aquela situação, sem nós próprios as sentirmos (LEE, 2003, p. 21).

Os estudantes, sujeitos desta pesquisa, foram chamados a "preencher lacunas" a partir das informações dadas, em acordo com uma determinada demarcação cronológica e espacial. Este procedimento permite uma transição do conhecimento factual, do estático, para um nível mais abstrato da história, chamada por Hilary Cooper de "imaginação dinâmica" (COOPER, 2012, p. 32-33). Os critérios de validade da história hipotética são narrativos e experimentais, e não quantitativos ou informacionais.

Em outro momento, apliquei um questionário semiestruturado através de plataforma *survey*, o objetivo foi o de aproximação com o universo cultural do aluno. Há que fazer algumas ressalvas quanto a este tipo de questionário que foi aplicado nas turmas do Ensino Médio. Segundo Bourdieu, "é o pesquisador que inicia o jogo e estabelece a regra do jogo" o que causa um desnível entre pesquisado e pesquisador, "uma dessimetria social todas as vezes que o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente de capital cultural" (BOURDIEU, 1997, p. 695).

Desta forma, as respostas dos alunos devem ser compreendidas sopesando que uma parte destes, difícil de mensurar, pode responder aquilo que acredita que o pesquisador quer que se responda, ou ainda, pode responder de forma errada, propositalmente, em uma postura de rejeição ao pesquisador. Contudo, a opção por um questionário *on line*, com uma linguagem hipertextual, portanto, dinâmica, deveu-se ao fato de que o jovem estudante estar habituado ao mundo digital. No caso, todos os alunos tinham acesso à internet e souberam manipular o questionário. O questionário dividiu-se em: 1) condições socioeconômicas; universo cultural e noções sobre história (de Londrina).

Dos 142 questionários enviados, até o momento, 62 foram respondidos. Em todas as respostas, não houve necessidade de classificar de forma mais delimitada por idade e/ou série, na medida em que foi observado que não existe diferenciação nas opiniões, noções, perspectivas dos alunos, a não ser nas porcentagens de alunos que trabalham: nos primeiros anos, computando em conjunto os alunos e as alunas, 25% trabalham. Este percentual cresce nos segundos anos para 50% e para 75% nos terceiros anos.

Existe certa equivalência entre número de alunos e de alunas nas turmas, sendo que a diferença não ultrapassava o número de 2 alunos, ora masculino, ora feminino. Vimos que o sexo interfere em algumas das respostas fornecidas. Uma menina e um menino declaram-se homoafetivos, sendo que um menino disse estar “indeciso” e outro, que é “macho”. Percebeu-se que a idade, em geral, confere com a série, um dos fatores que nos ajudam a deduzir que os alunos desta escola integram uma classe social que podemos chamar de “nova classe média” que corresponde a 52% da população do país. Outro percentual indicativo de classe social é a escolaridade dos pais: em média 50% tem Ensino Médio completo; 30% tem o Ensino Fundamental completo; 10% são analfabetos ou tem apenas os primeiros anos iniciais de escolaridade; 10% tem curso superior. É maior o número de mães que tem Ensino Médio e curso superior completos.

Outro fato relacionado à classe social, evidentemente, é a renda salarial, em média de R\$ 1.000,00 a R\$ 4.500,00 reais quando familiar e em torno de um salário mínimo quando individual. Quanto à renda individual, as meninas ganham menos que os meninos, e, também existe um número relativamente menor de meninas trabalhando. Gostam de comprar com seu salário: roupas, sapatos, tênis, acessórios e tecnologia (celulares e produtos informáticos) e poucos ajudam na renda familiar e este tópico também pode ser relacionado à classe social. A escola é localizada na zona central da cidade, mas infere-se que os alunos que nela estudam, não habitam, mas trabalham em áreas próximas à mesma.

Embora haja diversidade das respostas, existe um conjunto de códigos culturais muito parecidos que podem identificar o que é ser um jovem aluno de Ensino Médio no período noturno de uma escola pública central na cidade de Londrina (Paraná). Embora um ou outro se diga “negro” ou “pardo”, a grande maioria se identifica como “branco”. Bem diferente da conclusão a que chegam os pesquisadores-estagiários quando observam a sala de aula, que chegam a inverter os números, colocando a maioria como “negro” e “pardo”. A pergunta sobre etnia foi realizada para ver como estes alunos poderiam “se entender” em termos

étnicos, sem qualquer interesse em saber, de fato, qual seria a etnia dos alunos, e, desta forma descobriu-se que estes têm dificuldades em se reconhecer como “negro” ou “pardo”, – pelo menos para a presente pesquisa –, o que demonstra, talvez, uma internalização ou autodefesa em relação ao preconceito.

Estes jovens, em sua maioria, preferem músicas denominadas “sertanejo universitário” e “música gospel”, e em menor número, de rock. A religião predominante é cristã (metade católica e metade evangélica, mas as meninas deram mais respostas indicando serem evangélicas), sendo que de 1 a 3 alunos por turma se dizem ateus, espíritas ou umbandistas. A religião interfere nos gostos, já que muitos gostam do gênero musical gospel que ouvem através de rádios (Mp3) e da internet e leem a Bíblia ou livros do Padre Marcelo Rossi. As meninas costumam ler os livros de John Green, especial “A culpa é das estrelas”, mas também leem a saga “Crepúsculo” de Stephenie Meyer e os meninos, apreciam “Senhor dos Anéis” de John Ronald Reuel Tolkien e “As crônicas de gelo e fogo” de George R. R. Martin Omo, ambos citam a Bíblia como livro predileto de leitura, livros do Padre Marcelo Rossi e do Padre Fábio de Melo, também livros de autoajuda - em especial, livros de Paulo Coelho -, mas são as meninas que dizem ler mais este tipo de livro. Pretendem fazer vestibular, nas áreas exatas e biológicas, e poucos na área de humanas e percebeu-se que grande número de alunos e alunas sonha em fazer Direito.

Apesar de trabalhar e estudar, ficam em média oito horas semanais utilizando a internet e praticamente não assistem TV, e, quando assistem, gostam do programa humorístico CQC. Na internet, a maioria dos acessos diz respeito às redes sociais, em especial, o *Facebook*. Também se utiliza muito o MSN, o *Youtube* e sites de downloads de músicas, e muito pouco se acessa sites vinculados a conteúdos escolares, informações ou notícias, para estudar ou realizar trabalhos escolares. Sobretudo, o Google é um site cujo acesso “naturalizou-se”, onde se consulta sobre: 1) sexo; 2) relacionamentos; 3) futebol; 4) vida das celebridades; 5) músicas; 5) filmes; 6) religião; 7) notícias e 8) informações para trabalhos escolares.

Para apreender o que pensavam sobre a história de Londrina, foram consideradas trechos de reportagens. Um texto, referente à revista *Veja* de setembro de 2010, edição 2180, “a força das cidades médias”: “A paranaense Londrina de um exemplo do sucesso no interior do país. Como muitas cidades brasileiras, ela foi fundada por imigrantes – em seu caso, trabalhadores ingleses que a batizaram em homenagem à capital de seu país – e cresceu graças

a um produto: o café”. A escolha deste texto deve-se ao fato de que nas metodologias anteriores se verificou a edificação dos chamados “pioneiros”, e ainda, a lembrança de um *shopping* da cidade como lugar de história. Também outras duas reportagens do Jornal de Londrina podem ser ainda usadas em sala de aula para que os alunos façam uma comparação. Mas isto, no momento, ainda é pensado como possibilidade, já que um dos pressupostos da teoria fundamentada é construir pesquisa conforme as respostas vão sendo categorizadas e analisadas. Se apenas a reportagem da revista *Veja*, me der condições de entender que não há necessidade de mais uma técnica a ser aplicada para a obtenção de respostas sobre o tema, posso finalizar a pesquisa. Em síntese, uma das matérias do jornal, “Há 85 anos, Craig Smith chegou ao Marco Zero e deu início à história de Londrina”, de Fábio Silveira em 21/08/2014, toma o depoimento de dois professores universitários sobre o fato de que antes da vinda dos pioneiros na cidade, já havia indígenas e posseiros aqui habitando. Outra matéria, “Cegueira ideológica faz professores torcerem a lógica para distorcer os fatos” de Domingos Pellegrini em 05/09/2014, critica veementemente esta premissa de prévios habitantes na cidade, antes da colonização, dizendo que os professores universitários “Querem achar cadáveres, injustiças e desmandos, mesmo onde não havia”.

A ideia do pioneiro como personagem de grandes feitos e de suposta origem britânica deve-se ao fato de que a Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP) que colonizou a região de Londrina ser uma empresa de capital inglês, subsidiária da *Paraná Plantations Syndicate* com sede em Londres. Surgiu depois da vinda da chamada Missão Montagu ao Brasil, no ano de 1923, que contemplava os interesses de investimentos do governo brasileiro. A CTNP adquiriu do governo paranaense 515.000 alqueires de terras, entre 1925 e 1927, e objetivava plantar algodão nestas terras. A caravana, com técnicos e agrimensores chega em 1929. O nome da cidade, “Londrina”, foi sugerido por João Sampaio, advogado dos ingleses, então diretores da CTNP até 1930, como homenagem a cidade de Londres, cidade-sede do empreendimento inglês (LEME, 2013, p. 76). Fundada nos anos 1930, Londrina protagonizou um alto índice de crescimento populacional e econômico durante todo o século XX, amparado inicialmente pelo plantio e comercialização do café, tendo obtido o título de "Capital do Café". Lord Lovat, veio ao Brasil em 1924 e visitou o norte do Paraná. Em 1925, com outros companheiros criou a empresa denominada *Paraná Plantations*, que foi a captadora de recursos e a financiadora da Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP). Essa companhia iniciou seu trabalho de colonização loteando a região sob a direção de ingleses, por isso o

nome “Londrina”. Determinadas narrativas históricas perpassam a cidade, principalmente aquelas ligadas à valorização do “herói da colonização”, o chamado “pioneiro” (LEME, 2013). Certo passado é sempre chamado para corroborar o quanto a cidade progrediu, graças ao empreendedorismo de homens dispostos a desbravar a região.

Apesar de várias etnias/nacionalidades que imigraram para a região, houve a supervalorização dos ingleses. Uma tabela de imigração de 1938 aponta a presença de 07 ingleses em Londrina, ao contrário do grupo de italianos, de japoneses e de espanhóis com 500-600 pessoas cada (YAMAKI, 2003 apud SILVA, 2011). Representações circulam na cidade instaurando-a como sendo de origem europeia, porém, não existe uma “colônia”, ou bairro ou região habitada por ingleses, pois estes ficaram na região por pouco tempo, na fase inglesa da colonização (1951). No discurso da cidade existem espaços interditos, onde se é possível verificar as relações de poder. A história narrada na cidade elege a memória de determinado grupo como válida, e assim, são alguns fatos, nomes e datas que perduraram e/ou se consolidaram na materialidade da cidade. A memória coletiva seria uma “escolha” permeada pelo conflito, pela disputa, sobre o que deve ser lembrado, preservado, esquecido. Existiria uma memória “clandestina” separada da memória “oficial”, e assim, primordial seria saber como algumas memórias se impõem, “como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade” (POLLAK, 1989, p.04).

Quanto ao *Boulevard Londrina Shopping*, além de ter sido uma surpresa por ser um *shopping*, mostra o quanto ainda o discurso de Londrina como sendo de origem inglesa é bastante repetida, assim como a ideia de que houve uma “imigração inglesa”. Alguns espaços da cidade são ícones desta narrativa histórica “oficial”, como é o caso do *shopping* citado pelos alunos. *Boulevard Londrina Shopping* recorre aos ícones ingleses – *Big Ben*, Rainha Elizabeth II, *London Eye*, Sherlock Holmes, bonecos-guardas da Rainha, placa dos caixas eletrônicos iguais às placas do metrô londrino, cabines telefônicas idênticas às de Londres, etc. – para ambientar sua arquitetura e decoração, partindo da noção de “origem” e “imigração” inglesa da fundação da cidade. Existe neste *shopping* um conjunto de práticas de aproximação com o universo cultural inglês, como o jogo de críquete – que não perdurou, sendo substituído por uma pista de autorama – ou as imagens do livro *Alice no País das Maravilhas* apresentadas nos banheiros.

Este *shopping* é um espaço que pode ser considerado como uma narrativa da história espetacularizada, ou seja, correspondendo à cultura midiática que, principalmente os jovens,

encontram afinidade. Segundo Beatriz Sarlo, o *shopping* apresenta um “modelo de cidade de serviços miniaturizada” e praticamente se autonomiza diante da cidade, criando um a atmosfera irreal de onde a história está ausente. Por vezes, “a história é usada para desempenhar um papel servil, convertendo-se em decoração banal” (SARLO, 2004, p.18). A história no *shopping* seria um *souvenir*, mesmo porque se um espaço como este pretendesse apresentar uma história “séria”, haveria um choque de finalidades, já que seu último significado seria mercantil, em que os objetos são efêmeros e descartáveis, portanto, anistóricos (SARLO, 2004, p.21). Ainda argumenta a autora, que os jovens são os mais propensos a entender os significados que o *shopping* transmite. A suspensão do tempo, o labirinto do espaço, o discurso *fast*, “a velocidade de circulação, e, portanto, a obsolescência acelerada”, então combinam com a juventude, sob o mesmo mito da novidade e da renovação que também impulsiona a juventude (SARLO, 2004, p.40-41).

As respostas ainda estão sendo obtidas pela plataforma *survey*. No entanto, no presente texto, o interesse foi em apresentar como a chamada teoria fundamentada vai construindo a pesquisa, ou seja, como as respostas iniciais dos alunos (Grupos Focais e “chuva de ideias”), vão possibilitando outras técnicas (história hipotética e plataforma *survey* com perguntas sobre condições socioeconômicas, universo cultural e uma fonte jornalística) com outras perguntas para que se aproxime ao máximo das noções que os sujeitos apresentam.

Referências:

- BARROS, José D’Assunção. *Cidade e História*. 2 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BAUER, Martin W.; GASKELL. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Um manual prático. 7 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- COLLINGWOOD, R. G. A ideia de história. Lisboa: Editorial Presença, 1994.
- COOPER, Hilary. *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata, 2012.
- EDWARDS, Verónica. *Os sujeitos no universo da escola*. Um estudo etnográfico no ensino primário. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Ática, 1997.
- GOODSON Ivor. *História del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S. A.1995.
- GOODSON, Ivor. *O currículo em mudança*. Estudos na construção social do currículo. Lisboa: Porto Editora, 2001.

- LEE, P. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.). Educação histórica e museus. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2003.
- LEME, Edson José Holtz. *O teatro da memória*. O Museu Histórico de Londrina – 1959-2000. 276 f. (Doutorado em História) Assis, 2013.
- MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. 2 ed., São Paulo: Atlas, 2009.
- MIRANDA, Sonia Regina; BLANCH, Joan P. Cidade, Memória e Educação: conceitos para provocar sentidos no vivido. In: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara Castro (Org.). *Cidade, memória e educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*. V. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.
- SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna*. Intelectuais, arte e videocultura na Argentina. Trad. Sérgio Alcides. 3 ed., Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.
- SILVA, Bruno Sanches Mariante da. Os imigrantes de Londrina: uma análise hodonímica. V *Congresso Internacional de História*. Maringá: UEM, 2011.
- SOUZA, Dayana de. Ideias históricas de alunos de um quinto ano sobre as primeiras vivências de uma hipotética família recém liberta no pós-abolição. Monografia de Especialização. Londrina. UEL. 2012.